

Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado

Olga Bernad y Núria Llevot

Universidad de Lleida, España

olga@geosoc.udl.cat; nllevot@pip.udl.cat

Resumen

La investigación ha puesto de manifiesto la falta de formación inicial de los maestros y las maestras en aspectos relacionados con la relación familia-escuela y la participación de las familias. Para paliarlo, una de las prácticas que se proponen en la materia “Sociedad, familia y escuela” de los grados de Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Lleida, es la realización de una etnografía sobre la relación familia-escuela, basada principalmente en entrevistas y observaciones en las entradas y salidas de las escuelas. Este artículo analiza las percepciones del alumnado a partir del análisis de sus trabajos.

Palabras clave: Relación familia-escuela, participación de las familias, educación primaria, formación inicial docentes, etnografía escolar.

The Family-School Relationship in Initial Teacher Training

Abstract

The literature has highlighted the lack of initial training of teachers on issues related to family-school relationship and the involvement of families. To improve this, one of the practices proposed in the subject “Society, family and school” of the Grade of Elementary and Early

Childhood Education at the University of Lleida, is conducting an ethnography on the family-school relationship, based mainly on interviews and observations at the entrances and exits of schools. This article analyzes the perceptions of students from the analysis of his works.

Keywords: Family-school relationship, family participation, primary education, initial training teachers, school ethnography.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo describe y analiza una de las actividades llevadas a cabo en la materia de primer curso del grado de Educación Primaria “Sociedad, familia y escuela I”¹, en el grupo de la modalidad Bilingüe (formado por unos veinticinco alumnos/as), durante el curso 2013-14, con el objetivo de mejorar el conocimiento y actitud de los futuros docentes respecto a la relación familia-escuela y la participación de las familias.

El curso 2013-14 se implementó en la Facultad de Ciencias de la Educación la modalidad Bilingüe en el grado de Educación Primaria. Una de las materias troncales que formaban parte del plan docente era Sociedad, Familia y Escuela I², de 12 créditos, nueve de los cuales correspondían al área de Sociología y 3 a la de Pedagogía. En los créditos correspondientes a Sociología se imparten estos contenidos: las principales teorías y corrientes de pensamiento en Sociología de la educación, los cambios socioeconómicos, culturales y tecnológicos propios de nuestra sociedad postmoderna y cómo han repercutido en los sistemas escolar y familiar; el papel de la escuela y de la familia en la sociedad actual, procesos y ámbitos de socialización, las desigualdades educativas y los factores de éxito y fracaso escolar, las relaciones escuela-familia-comunidad, multiculturalidad e interculturalidad, etc. En los créditos correspondientes a Pedagogía, partiendo de los contenidos anteriores, se profundizaba en la diversidad de estructuras y modelos familiares y en la participación de las familias en la escuela. Esta materia, que era de carácter anual, se estructuraba en cuatro sesiones semanales de una hora de duración y tenía contenidos teóricos y prácticos. Para su enseñanza, se combinaban las clases magistrales, la lectura dialógica de artículos, el visionado de documentales y películas, el debate y el trabajo colaborativo en pequeño grupo.

Tradicionalmente, la literatura científica ha puesto de manifiesto la falta de formación inicial de los maestros y maestras en aspectos relacio-

nados con el papel de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Precisamente, una de las aportaciones de la materia “Sociedad, familia y escuela I” es el estudio de las nuevas estructuras familiares en el contexto actual y la participación de las familias en la educación de los niños y niñas y su papel en la escuela, así como el concepto de una escuela abierta a las familias y a su entorno, aspectos cruciales en la formación competencial de los futuros docentes, sobre todo si tenemos en cuenta los retos a que se enfrentan los centros educativos para dar respuesta a las nuevas necesidades sociales emergentes.

Una de las prácticas que se programaron es la realización en pequeño grupo de una etnografía sobre la relación familia-escuela, basada principalmente en observaciones en los momentos informales de entradas y salidas de las escuelas, que debían recoger en un diario de campo, y en entrevistas a miembros de la comunidad educativa (familias, docentes, otros y otras profesionales, etc.), teniendo que comparar dos escuelas de diferentes características.

Se propuso a las y los estudiantes elegir dos escuelas de diferente perfil (por ejemplo, urbana vs rural, pública vs privada, etc.) y, una vez elaboradas las hipótesis de partida y los objetivos, recoger en un diario de campo sus observaciones y percepciones en los momentos de entradas y salidas principalmente; asimismo debían realizar entrevistas a miembros del equipo directivo, docentes, familias, etc. Posteriormente, a partir de los resultados obtenidos debían realizar un trabajo final a modo de síntesis, comparando los aspectos más relevantes de cada escuela y elaborando las conclusiones. Al tratarse de la modalidad bilingüe, se propuso hacer las presentaciones orales en inglés y el informe resultante en catalán o inglés.

2. LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS ESCOLARES

Actualmente queda fuera de toda duda la importancia de establecer unas relaciones positivas entre la escuela y las familias en el marco de una comunicación fluida y direccional (Mérida, 2002), compartiendo responsabilidades en la acción educativa e involucrándose en la vida del centro. Para varios autores (Cabrera, Funes y Brullet, 2004; Vila, 1995), la escuela y la familia continúan siendo los principales contextos de socialización de los niños y niñas. Como beneficios de la implicación pa-

rental en los centros escolares, Romero (2010) señala que los niños y niñas perciben una continuidad entre los contextos familiar y escolar. Y así, siguiendo a Epstein (2001), indica una mejoría en los resultados escolares (Collet y Tort, 2011). Kherroubí (2008) también señala como beneficios para las familias, un aumento de capital social y un mejor conocimiento del sistema educativo y de la institución escolar. Y Bolívar (2006) una mejoría en las actuaciones docentes y en el funcionamiento del centro, repercutiendo, de acuerdo con Gray y Grant (2013), en la calidad del sistema educativo y del centro.

Por otra parte, el derecho de las familias a participar, individual y colectivamente, en los centros escolares está recogido en la legislación de la mayoría de los países europeos. Precisamente, en los últimos años, las políticas educativas de la mayoría de los países europeos (España entre ellos) ha puesto su foco de atención en la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas y en la mejora de sus competencias parentales. Y siguiendo estas directrices, la propia Administración reconoce el papel de las familias en la educación de sus hijos e hijas y la necesidad de una escuela abierta al entorno y propulsa, a menudo más a nivel teórico que práctico, algunas medidas para favorecer la participación de los padres y madres. Por ejemplo, el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña ha implementado el Plan para la reducción del fracaso escolar en Cataluña (2012-2018) “Ofensiva de país a favor del éxito escolar”, que gira en torno a 9 ejes de acción. El número 7 es “Implicación y compromiso de la familia en el seguimiento de la evolución académica y personal del alumno” y el 8 es “Relaciones de la comunidad educativa y el entorno; respuestas integrales adecuadas al contexto educativo”. Otro programa es “Familia X Educación”, una de las acciones implementadas es la puesta en marcha de una plataforma digital donde las familias pueden encontrar diversas informaciones y recursos de su interés.

Pero la realidad cotidiana de muchos centros escolares constata la baja participación de los progenitores, sobre todo a nivel colectivo en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) (Garreta, 2008, 2016) y en el Consejo Escolar (Feito, 2014; Giró y Andrés, 2011). Y aunque, en muchos centros, los planes de autonomía, convivencia y dirección recogen la necesidad de mejorar la comunicación y relación con las familias y favorecer su participación, también es verdad que, en algunos, los malentendidos y prejuicios entre unos y otros acrecientan las distancias y la construcción de espirales negativas en la relación (Garreta,

2009). Y así, aunque la mayoría de las familias están satisfechas del centro donde están escolarizados sus hijos e hijas, algunos discursos nos hablan de fronteras e invasión de terrenos (Dubet, 1997).

Cómo señalan varios autores (Garreta, 2014; Llevot y Bernad, 2016), es necesario estudiar los factores que mediatizan los procesos de participación de las familias y las barreras que dificultan la construcción de dinámicas positivas. Uno de los factores señalados por algunos investigadores (Garreta, 2012; y Llevot y Bernad, 2015, entre otros) es el papel del equipo directivo y la actitud del profesorado. Tradicionalmente, en los planes de estudio de magisterio no se contemplaba el estudio de la relación familia-escuela, la participación de las familias, la comunicación con las familias, etc. Barrera que ha sido señalada por algunos autores como Fernández-Enguita (2007) y Jordán (2009). En los planes actuales de los estudios de grado de Educación infantil y Primaria se han incluido materias como “Sociedad, Familia y Escuela”, que contemplan estos aspectos. Y aunque algunos estudios empíricos³ señalan una actitud más proclive a la participación de las familias en los docentes noveles que en sus compañeros y compañeras de más edad, todavía queda un largo camino por recorrer como pone de manifiesto también dicho estudio.

3. LA ETNOGRAFÍA: METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La etnografía es un método de investigación cualitativa. Taylor y Bodgan (1992:31) la definen como “la investigación basada en la interacción social entre el investigador y los informantes en el “milieu” de estos últimos, y durante la cual se recogen datos de forma sistemática y no intrusiva”. La etnografía puede ser proceso y producto al mismo tiempo. Así Serra (2004:165) señala que “el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo”.

Su principal característica es que el investigador/a “participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas...” (Álvarez, 2011: 268).

La etnografía utiliza, como técnica de recogida de datos, principalmente, la observación participante, incluso “para muchos es sinónimo de etnografía, entendida en su conjunto” (Pujadas, 2010:72). A través de la investigación participante, la persona que investiga busca familiarizarse con los significados culturales, los valores, las costumbres, la estructura social del grupo que investiga y con el cual convive. García Jorba (2000:107) añade que “[l]a observación forma parte de la vida social. Su utilidad consiste en proveer de la capacidad para reconocer la realidad circundante y descubrir significados posibles”. Las observaciones del investigador/a quedan recogidas en las notas de campo o diario de campo. Pero, además de la observación participante, la etnografía puede utilizar también otras técnicas como: las entrevistas, el análisis de las redes sociales, las fuentes documentales, internet, fotografías, grabaciones audiovisuales, etc.

Aunque la etnografía es una técnica propia de la antropología, se ha utilizado sobre todo a partir de los años 70 en el campo de la educación. Álvarez (2011) define la etnografía escolar como una etnografía realizada en el campo específico de la escuela. Y añade que “la etnografía escolar se ocuparía de realizar estudios descriptivos de la cultura escolar, tanto a nivel de los centros como de las aulas” (Álvarez, 2011:268). Por ejemplo, algunos de los campos de estudio son: los sistemas de comunicación en el aula, currículum oculto, prácticas educativas, identidades culturales en el ámbito educativo, relación y conflicto entre la escuela y el medio social, relación entre las instituciones escolares y los diferentes contextos socioculturales y económicos, gestión de la diversidad cultural, éxito y fracaso escolar, etc.

Por otra parte, centrándonos ahora en la formación de nuestros alumnos y alumnas, futuros maestros y maestras, como hemos comentado antes, en el diseño de los nuevos grados de magisterio se ha hecho patente la necesidad de incorporar contenidos relacionados con la relación familia-escuela, la comunicación con las familias y la participación de las familias, Pero la experiencia en años anteriores como tutores de Prácticum ponía de manifiesto el distanciamiento y ruptura entre la teoría y la práctica, entre lo que se enseña en la Facultad y lo que se hace en la escuela, por lo que se decidió abordar estos contenidos desde una perspectiva más práctica. Y así, a hora de diseñar las guías docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la materia “Sociedad, familia i escuela I” se diseñó una actividad en pequeño grupo (cuatro-cinco miembros) que favoreciera el papel activo y reflexivo del alumnado en

su proceso de aprendizaje y el “diálogo” entre la teoría y la práctica, utilizando técnicas etnográficas.

Teniendo en cuenta los contenidos de la materia, se pidió la realización de un diario de campo individual, de octubre a enero, en el cual los alumnos y alumnas debían recoger sus observaciones y reflexiones sobre la relación familia-escuela y la participación de las familias, principalmente en las entradas y salidas de las escuelas y otros momentos informales. También se contemplaba la realización de actividades en pequeño grupo concretas como la descripción de la escuela, partiendo de la observación del centro y su entorno, preguntas a docentes y familias, y del análisis de la página web del centro. Otras actividades solicitadas eran entrevistas a docentes y familias sobre temas concretos relacionados con: las relaciones familia-escuela, la participación de las familias, los canales de comunicación y participación, el papel del AMPA, las barreras de relación y participación, actitudes de los docentes y las familias, etc.

Se dedicó una sesión a explicar el proyecto de trabajo demandado y a organizar los grupos de trabajo y otras dos sesiones, más metodológicas, a explicar que era la metodología cualitativa, y más concretamente la etnografía y los instrumentos que utiliza, así como a realizar el análisis una vez recabada la información. Respecto al diario de campo, se hizo un seguimiento continuo, sobre todo teniendo en cuenta que se trataba de alumnos de primer curso. La primera observación fue abierta, sin pautar. Los estudiantes entregaron sus diarios y además de la devolución individual con las anotaciones pertinentes para mejorar las notas de campo, se hizo también una devolución grupal en una de las sesiones. Luego se ofrecieron modelos de notas de campo, de fichas de observación, de guiones de entrevista, etc. Se dedicó otra sesión grupal a los diarios, donde se comentaron las observaciones y se hicieron algunas sugerencias para mejorarlas. También se dedicó, como mínimo, una sesión de tutoría para hacer el seguimiento de los trabajos, sugiriendo recomendaciones a tener en cuenta en las próximas observaciones y entrevistas. Según el tipo de situaciones observadas y las hipótesis de partida, se fueron acotando en algunos casos las temáticas a investigar, proponiendo otras técnicas para recabar información, pautas de observación de “incidentes críticos”, etc. También se utilizaron las notas de campo en el desarrollo de las clases, promoviendo la reflexión y el debate.

Por último, a modo de informe etnográfico, se pidió un trabajo grupal, que se realizó durante los meses de febrero a abril, donde los alum-

nos y alumnas, primero, debían analizar y reflexionar críticamente sobre los aspectos que habían categorizado previamente a partir de los datos recogidos, dotando de significado a sus vivencias. Luego, debían analizar comparativamente las dos escuelas estudiadas, en función de las hipótesis y objetivos de investigación planteados.

4. RESULTADOS

En primer lugar, expondremos algunos resultados en cuanto al desarrollo de la práctica demandada. Y luego nos centraremos en la temática que nos atañe: las relaciones familia-escuela y la participación de las familias.

Una nota común en las primeras notas de campo de la mayoría del alumnado es que suelen centrar su discurso alrededor de su propia actividad como observadores y de los recuerdos de su escolaridad reciente y los sentimientos que les suscitan. Así, una alumna comenta en su diario: “veo enfrente mío un profesor que se para a saludar a un padre”, y otra: “se me hace extraño estar aquí esperando no sé qué, suena el timbre y mi primer impulso es entrar corriendo y ponerme en la fila”.

Cuesta ponerse en el lugar de un “marciano” y aprender a mirar con otros ojos esa normalidad vivida a lo largo de los últimos años. Así, una vez descrito con términos genéricos y poco precisos ese contexto rutinario tan familiar, muestran dificultades para “ir más allá” y saber qué observar. Así, muchas notas de campo se centran en los posibles conflictos que se puedan observar o las situaciones que se escapen a la “norma”. Algunas de los comentarios que podemos leer en los diarios de campo son:

“Poco antes de las nueve ha sonado el timbre, el bedel ha abierto la puerta y los niños han entrado en tropel, corriendo a ocupar su puesto en la fila. Los padres se han quedado al otro lado de la puerta mirando como entraban”

“Ya nos estábamos yendo y una madre sudamericana por el acento, ha pasado a nuestro lado gritando a su hijo pequeño: los hombres no pegan a las mujeres, lo vas a aprender ahora, ¿me oyes?, los hombres no pegan a las mujeres, y girándose hacia su hija, algo mayor que el niño, le dice: la próxima vez le pegas un guantazo”

“Hoy hemos llegado pronto y todavía estaban haciendo las clases de educación física en el patio, había unas madres mirando el patio a través de la verja y de repente una llama gritando enfadada al profesor de educación física y cuando éste se acerca le dice de malos modos: a ver si castigas a esa mora, le ha hecho la zancadilla a mi niña, yo lo he visto bien...”

Poco a poco, sus discursos se hacen más reflexivos, reflejando una mayor riqueza de matices y una mayor conexión entre teoría y práctica:

“Los niños los dejan entrar en el patio unos quince minutos antes de sonar el timbre, abren la puerta a menos cuarto. Las familias no pueden entrar, se tienen que esperar fuera, le pregunté a una madre porqué y me dijo que para evitar tumultos en el patio y para facilitar la entrada. Hace unos años, los padres podían acompañar a sus hijos hasta dentro pero lo prohibieron el año pasado por estas razones. No me lo han dicho pero yo creo que también es para evitar que se acerquen las madres a las maestras que conducen las filas para preguntar algo o hacer algún comentario y las hagan retrasar.”

“Unas cuatro madres de sexto estaban hablando sobre la entrada al instituto y manifestaban sus temores sobre si sus hijos se adaptarían bien al nuevo entorno y si estaban bien preparados, si tenían déficits de conocimientos, tres pensaban así y ponían ejemplos de conocidos y familiares que cursaban el mismo curso que sus hijos y estaban más adelantados, la otra madre argumentaba que el hecho de trabajar por proyectos, sin libros de texto, no significaba que no aprendieran, todo lo contrario, y que además les preparaban mejor para la vida. Esta conversación me hace pensar en lo que dimos el otro día en clase, nuestra sociedad se halla inmersa en unos cambios continuos que han afectado tanto al sistema familiar como al escolar. Muchas familias se han escolarizado en un sistema tradicional basado en el libro de texto como metodología de enseñanza y aprendizaje y les puede resultar difícil comprender que ahora las escuelas trabajan con otras metodologías. (...) Me pregunto: ¿Qué papel tiene la escuela en esta sociedad? Como dice el Informe Delors, no sólo dar conocimientos sino enseñar a ser y a estar.”

Y respecto a la realización del trabajo etnográfico, señalan:

“ha estado bien, hacer este trabajo nos ha permitido conocer mejor este tema y ver la importancia de que las familias participen no sólo ayudando a hacer los deberes en casa sino que es importante que participen en las actividades del centro, yo creo que nos ayudará a trabajar con las familias, a perder el miedo y a establecer unas buenas relaciones con ellas”

A continuación, analizando los diarios de campo y los trabajos finales del alumnado, nos centraremos en algunas cuestiones que sobresalen respecto a las relaciones familia-escuela y la participación de las familias en la educación de sus hijos.

Sintetizando, los alumnos y alumnas piensan que es necesario establecer unas buenas relaciones escuela-familia y que estos momentos informales de relación en las entradas y salidas de los centros escolares pueden propiciar o limitar la construcción de espirales positivas. También perciben las diferencias de organización y funcionamiento entre las escuelas.

“en la escuela (A) no se cierran las puertas enseguida y se permite a las familias y a los niños estar en el patio y así un rato después de haber salido se puede ver a los niños merendando y jugando en el patio y a las familias hablando entre ellas, alguna utiliza este momento para hablar con el director o con algún profesor y se ve un ambiente distendido. En cambio en la otra escuela (B) se cierran las puertas diez minutos después de haber salido los niños y tampoco se permite la entrada a los padres, estos deben esperar al otro lado de la verja”.

Un factor que destacan en la construcción de estas relaciones es la actitud del profesorado y de las familias.

“Es importante la actitud de las maestras y las familias lo notan. A lo largo del trabajo de campo hemos observado como hay docentes que tienen una buena actitud y piensan que es importante hablar con las familias y escucharlas y es un modo de favorecer la participación y construir buenas relaciones, siempre saludan afablemente a las familias y los niños cuando pasan a su lado y siempre están dispuestos a escuchar, si una madre les quiere decir algo mientras esperan en la fila, no le dicen que está prohibido o que no tienen tiempo”.

“igual que los docentes no son iguales, las familias tampoco, hay madres y padres que se les nota un interés, una implicación en la educación de sus hijos, quieren participar y otras todo lo contrario, y estos aspectos son observables en las entradas y salidas, de la manera como saludan a los niños, las preguntas que les hacen, los comentarios de las madres mientras esperan sobre la educación y sobre la escuela y los maestros”.

En las relaciones escuela-familia también se incluyen las relaciones entre familias y a veces influyen factores como la etnia de origen o la edad de los niños y niñas.

“Las relaciones entre familias están condicionadas por la edad de sus hijos, es decir, la constitución de grupos de amistades se hacen entre los padres de un mismo curso, siempre los ves hablando entre ellos mientras esperan que salgan”, “A las madres musulmanas que llevan pañuelo y su atuendo tradicional, siempre las ves hablando entre ellas en su lengua y haciendo un corro separado de todas las demás. No parecen muy integradas”.

Otro aspecto a destacar es la comunicación escuela-familia, que se percibe como una condición sine qua non para establecer unas buenas relaciones y donde las escuelas deben invertir grandes esfuerzos para llegar a todas las familias, y a la vez como un primer escalafón o nivel en la participación de las familias:

“La base de la relación es una buena comunicación”, “una nueva necesidad es la comunicación de las escuelas con las familias y buscar las herramientas necesarias para que ésta sea eficaz”, “en la escuela A las familias son informadas de todo lo que pasa en la escuela, lo ves por la asiduidad en que dan las circulares y los comentarios de las madres y también cualquier novedad la incluyen en la página web. En cambio, en la otra escuela, por lo que hemos podido observar, la web está obsoleta y no dan tanta información al menos escrita”, “en esta escuela las familias participan mucho, las ves preguntando siempre a las maestras y en la entrevista a la directora nos dijo que un 98% iban a las tutorías y que a veces las familias mismas enviaban correos preguntando cosas o dudas sobre sus hijos o sobre la marcha del colegio”.

Y algunos de los canales mencionados son: la agenda escolar, el tablón de anuncios, las circulares. Y también el correo electrónico, de uso ambivalente según el centro en cuestión, y que, en algunas escuelas, empieza a substituir las circulares en papel.

“La agenda se utiliza mucho en esta escuela, es frecuente escuchar a las madres preguntar a sus hijos cuando salen si tienen alguna nota en la agenda o qué deberes llevan apuntados”, “al lado de la puerta de entrada hay un tablón de anuncios para las familias, pero hemos observado que pasa bastante desapercibido para las familias, la información tampoco se renueva a menudo”

“otro medio de informar a las familias es mediante las circulares, a veces ves a algunos niños sacar el papel de la mochila y darlo a sus padres, aunque en la otra escuela como es escuela verde se ha substituido el papel por el correo electrónico y envían las circulares mediante correo, según nos ha explicado la directora, casi todas las familias tienen ordenador e internet en sus casas y utilizan este medio con la mayoría”.

Sin olvidar las entrevistas individuales entre el tutor y las familias (conocidas como tutorías) y el propio alumno o alumna.

“Las tutorías también son muy importantes, según nos han dicho algunas madres, es la tutora quien suele convocar a las familias pero si algún padre quiere también puede pedirla, pero por los comentarios que nos han hecho y lo que hemos podido ver esto último no es muy frecuente, por ejemplo, en la pared externa de los parvularios hay pegada con celo una hoja de papel donde los padres pueden apuntar qué día querían hacer tutoría y solamente había unos cinco apuntados”,

“cuando hablamos con la tutora de tercero, nos dijo que la entrevista de tutoría era muy importante y además de dar información a los padres sobre la marcha escolar de sus hijos servía para conocer a los padres y ver si puedes contar con ellos o no, si se implican en la educación de sus hijos o pasan”

“cuando los niños y niñas de ciclo inicial salen del centro, van corriendo hacia donde está el familiar que los está esperando y después del intercambio de abrazos y besos, suelen preguntar a los niños sobre cómo ha ido el día, que han hecho a clase”.

Y no menos importante, el contacto personal entre el profesorado y las familias, sobre todo en los momentos informales de las entradas y salidas. En cambio, apenas se mencionan las reuniones colectivas de curso o ciclo.

“Aunque las familias no pueden entrar en el patio, es frecuente ver como alguna madre se dirige a la fila de su hijo para hablar con la maestra, los contactos son muy breves, claro, los niños tienen que entrar y no es el momento, a veces sólo para decir si el niño o la niña no se encuentra bien o que tiene que salir antes para ir al médico”, “en esta escuela siempre ves en el patio al director hablando con un padre o una madre”.

Respecto a los obstáculos que obstaculizan la relación y la participación de las familias, sobresalen las barreras comunicativas, sobretodo en el caso de las familias de origen minoritario. Algunas alumnas hacen hincapié en los esfuerzos de las escuelas y los docentes para “llegar” a todas las familias empleando diversos medios como otras lenguas (francés o inglés) o traductores (otras familias o los propios hijos o hijas) o utilizando estructuras lingüísticas y vocabulario, más sencillos o pictogramas en la comunicación escrita. También se mencionan las barreras socioeconómicas, como la precariedad de las condiciones de vida de algunas familias o la dificultad por conciliar los horarios laborales y escolares.

“En la escuela A se utilizan papeles de diferentes colores para imprimir las circulares, según el tema que se trate, también hemos observado que las frases son cortas y sencillas, y hay dibujos alusivos para favorecer la comprensión de la información. En cambio en la otra escuela, que tiene una inmigración insignificante, las frases son más complejas y hay más información y no hay dibujos, es más soso el papel, también nos ha dicho una maestra que utilizan mucho el correo electrónico y que el año que viene preguntarán a las familias si quieren papel o correo”.

“Vemos algunos padres que llegan en coche y los niños se bajan solos y los padres continúan su camino. Quizás tengan prisa o lleguen tarde al trabajo”. “A la mañana más que a la tarde, vemos algunas abuelas o chicas jóvenes que deben ser alguna hermana mayor o un canguro, que se hacen cargo de los niños”

Por otra parte, como ya habíamos constatado en investigaciones anteriores (ver: Molet, Bernad y Mateo, 2014), aunque el género femenino sea predominante en el grupo observado, se invisibiliza en los diarios de campo y también en los trabajos, el alumnado utiliza el género masculino como genérico para referirse a niños y niñas, padres y madres, etc. Cuestión que hace ver la necesidad de trabajar contenidos relativos al género y los feminismos en las aulas universitarias, no sólo como materia transversal.

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos visto que numerosos investigadores (Garreta, 2009; Giró, Mata, Vallespir y Vigo, 2014; Jordán, 2009) señalan la necesidad de incluir en los planes de estudio de magisterio contenidos relacionados con los cambios en las estructuras familiares, el papel de las familias en la educación, las relaciones familia-escuela, etc. Y así se ha hecho en la universidad de Lleida con la implementación de los nuevos grados de educación. En nuestra Facultad concebimos el profesorado en formación como agentes del cambio educativo pero para ello hay que incidir de manera específica durante su formación inicial, con experiencias innovadoras que ayuden a mejorar el aprendizaje de los maestros y maestras en formación estableciendo relaciones teoría-práctica a través de procesos reflexivos que involucren al alumnado en retos de la educación de las sociedades postmodernas, porque la teoría descontextualizada de la práctica no ayuda a construir conocimiento. Y la introducción en la materia “Sociedad, escuela y familia I” del uso de la etnografía, pensamos que ayudaría a nuestros alumnos y alumnas a aproximarse a esta realidad compleja de las escuelas, a concebir la relación familia-escuela como la oportunidad de compartir la tarea de educar, a reconocer las familias como partners, a sensibilizarlos sobre el papel de los docentes como facilitadores de la comunicación con las familias y de su implicación en la educación de sus hijos e hijas, a superar los obstáculos que frenan la construcción de espirales positivas en la relación, a pensar que la escuela se debe abrir a las familias y a su entorno.

Pensamos que, en conjunto, los resultados han sido positivos aunque quede explícita la necesidad de seguir ahondando en estos contenidos a lo largo de los estudios de grado. Un periodo relativamente prolongado de observación de la realidad de las relaciones familia-escuela y del

papel de sus actores, al menos en los momentos de entradas y salidas, les permite un acercamiento más experiencial a la realidad escolar y aprehender sus significados. Los alumnos y alumnas señalan la importancia y los beneficios de establecer una buena relación familia-escuela. Y siguiendo la línea de otros estudios (Garreta, 2015; Garreta y Llevot, 2015), se señalan como principales canales de comunicación: la agenda escolar, las entrevistas individuales (tutorías) y las circulares impresas en papel, que están siendo sustituidas paulatinamente por el correo electrónico, en unos centros más que en otros. Siguen los contactos personales en los momentos informales de las entradas y salidas y en menor medida, el teléfono y los tablones de anuncios. Llama la atención que las reuniones colectivas, por ejemplo las de inicio de curso, apenas sean mencionadas. Por último se señalan algunas barreras que entorpecen la comunicación y la relación con las familias, como las dificultades comunicativas y los horarios laborales.

Pero más allá, pensamos que ayudamos a construir profesionales reflexivos y críticos que ejercerán sin duda alguna en contextos líquidos. Aprenden a ser docentes en un mundo en continuo vaivén, donde el presente no será igual al mañana. Y que no existe “la escuela” sino múltiples escuelas con sus identidades y culturas propias, del mismo modo que no existe “la familia” sino múltiples familias que requieren respuestas diferenciadas y diversificadas. Aprenden que “el maestro” hoy en día no se limita a enseñar unos contenidos sino a educar para vivir, quizás transitar, en una sociedad compleja y volátil, y que la relación con las familias formará parte de su quehacer cotidiano.

Como señala Perreneud (1994), uno de los deberes de las Facultades de Educación es ayudar a construir profesionales reflexivos, pero la práctica reflexiva demanda un cierto método y una cierta formación. Si no es así, difícilmente se producirán cambios y tomas de conciencia.

Notas

1. Este artículo analiza la práctica implementada en el grupo de la modalidad Bilingüe (grupo compuesto por unos veinticinco alumnos/as). Pero no hay que olvidar que esta actividad también se encomienda al alumnado de los otros grupos del grado de educación primaria y también se realiza en la materia del mismo nombre del grado de educación infantil.

2. Desde el curso 2014-15 se ha dividido esta materia en dos: Sociología de la Educación y Familia y escuela, de 6 créditos cada una y no variando los contenidos.
3. Proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria” (referencia: EDU2012-32657), dirigido por Jordi Garreta, de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad, en el cual participan las universidades de Lleida, Girona, Zaragoza, La Rioja e Islas Baleares.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, Carmen. 2011. “El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa”. **Estudios Pedagógicos**. Vol. XXXVII. Nº 2: 267-279.
- BOLÍVAR, Antonio. 2006. “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”. **Revista de educación**, 339: 119- 146.
- CABRERA, Dolors; FUNES, Jaume y BRULLET, Cristina. 2004. **Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar**. Editorial Octaedro. Barcelona (España).
- COLLET, Joan y TORT, Antoni. 2011. **Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats**. Fundació Bofill. Barcelona (España).
- DUBET, François (dir.).1997. **École, Familles: Le malentendu**. Editorial Textuel. Paris (Francia).
- EPSTEIN, Joyce. 2001. **School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools**. Westview Press. Boulder, CO. (EEUU).
- FEITO, Rafael. 2014. “Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España”. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Vol. 18. Nº 2: 51-67.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Manuel. 2007. “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad” en GARRETA, J. (ed.). **La relación familia- escuela**, pp 13-32. Edicions de la Universitat de Lleida. Lleida (España).
- GARCIA JORBA, Juan Manuel. 2000. **Diarios de campo**. CIS. Madrid (España).
- GARRETA, Jordi. 2008. **La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado**. CEAPA. Madrid (España).

- GARRETA, Jordi. 2009. "Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas". **Revista Complutense de Educación**. Vol. 20. Nº 2: 275-291.
- Garreta, Jordi. 2012. **Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius**. Paeria. Lleida (España).
- GARRETA, Jordi. 2014. "La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente". **Revista de estudios sociales y sociología aplicada**. Nº 171: 101-124.
- GARRETA, Jordi. 2015. "La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria". **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**. Vol. 8. Nº 1: 71-85.
- GARRETA, J. y LLEVOT, N. 2015. "Family-school communication in Spain: channels and their use". **Ehquidad international Welfare Policies and Social Work Journal**, Nº 3: 29-48.
- GARRETA, Jordi. 2016. Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles, **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**. Vol. 19. Nº1: 47-59. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245641>. Consultado el 22.07. 2016.
- GIRÓ, Joaquín y Andrés, Sergio. 2011. "Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares" en **Actas XV Conferencia de Sociología de la Educación**. Granada, 7 y 8 julio de 2011.
- GIRÓ, Joaquín; MATA, Ana; VALLESPÍR, Jordi y VIGO, Begoña. 2014. "Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación". **Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal**. Nº 2: 65-90.
- GOETZ, Judith y LECOMPTE, Margaret. 1988. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Editorial Morata. Madrid (España).
- GRANT, Kathy y RAY, Julie. 2013. **Home, School, and Community Collaboration**. Sage. London (Inglaterra).
- JORDÁN, José Antonio. 2009. "Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes". **Revista Complutense de Educación**. Vol. 20. Nº1: 79-97.
- KHERROUBI, Martine (dir.). 2008. **Des parents dans l'école**. Éditions Érès. Ramonville Saint-Agne (Francia).
- LLEVOT, Núria y BERNAD, Olga. 2015. "La participación de las familias en la escuela: factores clave". **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**. Vol. 8. Nº 1: 57-70.
- LLEVOT, Núria. y BERNAD, Olga. 2016. "La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia". **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**. Vol. 19. Nº 1:

- 99-110. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581>. Consultado el 20 de julio de 2016.
- MÉRIDA, Rosario. 2002. "Un espacio de encuentro entre la escuela y la familia: la escuela de madres y padres". **Revista de Ciencias de la Educación**. N° 192: 441- 468.
- MOLET, Carme; BERNAD, Olga y MATEO, Diego. 2014. "Representations of childhood and education in the initial training of teacher's identities" en SABATÉ, F. (dir) **Conditioned Identities Wished-for and unwished-for identities**. Editorial Mc Graw Hill. Berna (Suiza).
- ROMERO, María Jose. 2010. **Familia y escuela**. Editorial Wanceulen. Sevilla (España).
- PERRENEUD, Pierre. 1994. Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible, en **Compte-rendu des travaux de seminaire des formateurs de l'IUFM**, Grenoble, IUFM,. Disponible en: www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/perrenoud.doc. Consultado el 28 de agosto de 2015.
- PUJADAS, Joan J. 2010. "La observación participante" en PUJADAS, J. J.; COMAS D'ARGEMIR, D. y ROCA GIRONA, J. (eds.) **Etnografía**. Editorial UOC. Barcelona (España).
- SERRA, Carles. 2004. "Etnografía escolar, etnografía de la educación". **Revista de Educación**, N° 334: 165-176.
- TAYLOR, S.J. y BODGAN, Robert. 1992. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Editorial Paidós. Barcelona (España).
- VILA, Ignasi. 1995. "Familia y escuela: dos contextos y un solo niño". **Aula de Innovación Educativa**. N° 45: 72-76.